Catherine Paradis

2024/04/16

Évaluation de la langue Français discipline transdisciplinaire Réseau Repfran

L’évaluation positive: évaluer les compétences langagières pour les valoriser (seconde partie)

Enseignante de littérature au cégep de Rimouski, **Catherine Paradis** est actuellement conseillère aux affaires éducatives à la Fédération des cégeps, où elle anime la communauté des répondantes et répondants du dossier du français au collégial, le Réseau Repfran. Dans la première partie de son article, publié dans le numéro de novembre 2023, elle explique comment l’attribution d’un pourcentage de la note d’un travail à la qualité du français et l’utilisation d’une grille critériée permettent d’évaluer la langue de manière positive. Dans la seconde partie, elle explore d’autres avenues qui favorisent l’atteinte du même but : remplacer une correction punitive du français par une approche évaluative plus constructive des compétences langagières.

L’évaluation positive des compétences langagières, que nous avons abordée dans un article précédent, est une piste intéressante pour valoriser la langue d’enseignement et permettre à l’étudiante ou à l’étudiant de développer « ses habiletés à l’oral et à l’écrit » (Boivin,

Chabot et Debeurme, 2022, p. 84), comme le préconise le cadre de mesures visant l'amélioration de la maitrise du français au collégial adopté par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports en 2011. Celui-ci indique que le personnel enseignant du réseau collégial devrait avoir l'habileté professionnelle suivante :

> Évaluer la qualité de la langue d'enseignement, soit :
>
> - corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs textes;
> - concevoir des activités d'apprentissage où la langue d'enseignement est respectée et valorisée;
> - élaborer des méthodes de travail et diverses tâches qui permettent à l'élève d'améliorer ses habiletés à l'oral et à l'écrit (*ibid*.[1]).

Rappelons que, dans la littérature, l'évaluation positive se définit surtout en opposition à l'évaluation négative ou punitive, qui consiste à retrancher un ou des points (pénalité) pour chaque erreur. L'évaluation positive, au contraire, vise à « [donner] des points pour la qualité écrite [d'un] texte » (Boyer, 2016, p. 12) ou pour la qualité de l'expression orale lors d'une présentation ou d'une table ronde, par exemple. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant doit réserver, dans sa grille d'évaluation, des points pour ce critère.

L'adoption de modalités d'évaluation positive, d'une grille critériée et d'exigences progressives en ce qui a trait aux compétences langagières peut permettre aux étudiantes et étudiants de s'améliorer, de gagner en confiance et de développer un rapport positif à la langue française. Nous vous proposons ici d'explorer deux autres pratiques évaluatives à impact élevé, soit l'évaluation formative et la rétroaction constructive, et de faire un pas en arrière pour porter un regard plus global sur les compétences langagières à enseigner et à évaluer au collégial.

L'évaluation formatrice

Toute évaluation est précédée d'un apprentissage, et la communication, notamment à l'écrit, ne fait pas exception à cette règle. Cela dit, on oublie trop souvent qu'en

apprenant à écrire, l'étudiante ou l'étudiant apprend à penser et que cet apprentissage complexe nécessite un accompagnement :

> […] extérioriser sa pensée, par le biais de l'écrit, notamment, oblige la personne à mettre de l'ordre dans ses idées et à expliciter son point de vue. Par l'écriture, le scripteur a l'occasion de prendre conscience des limites de ses connaissances, de leurs imprécisions et de leurs incohérences. C'est particulièrement vrai lorsqu'il y a des échanges pendant l'écriture ou une rétroaction après la rédaction, d'où le rôle important de l'évaluation formative dans l'apprentissage (*ibid*., p. 8-9).

Le comité d'expertes à l'origine du récent rapport *La maitrise du français au collégial : le temps d'agir* recommande d'ailleurs que « l'évaluation formative visant l'amélioration de toutes les composantes de la langue soit pratique courante dans toute la formation et que la rétroaction se fasse sous diverses formes » (Boivin, Chabot et Debeurme, 2022, p. 46). On pourrait fort bien imaginer, par exemple, que les compétences langagières soient évaluées de manière formative lors d'une première rédaction, d'un premier examen ou d'une première présentation orale, puis de manière sommative à la prochaine occasion. Dans cette perspective, l'autoévaluation et la coévaluation entre pairs sont des voies à explorer. La grille d'évaluation critériée, semblable à celle qui a été présentée dans notre article précédent, sera alors un outil précieux pour de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants qui, sous la supervision de l'enseignant ou de l'enseignante, agiraient un peu comme un comité éditorial.

Utilisée par l'enseignante ou l'enseignant, la grille descriptive ou qualitative aide l'étudiante ou l'étudiant à se situer globalement, mais elle ne remplace pas la rétroaction constructive, qui est indissociable de l'évaluation formative. Plusieurs pistes peuvent être envisagées pour rendre cette rétroaction positive :

> […] indiquer aux élèves ce qu'ils pourraient faire pour améliorer leur compétence langagière, les aspects précis de la langue sur lesquels ceux-ci devraient travailler en priorité, ceux qu'ils maitrisent bien, la nature des erreurs qui reviennent le plus souvent ou qui font le plus obstacle à la lecture ou à la démonstration du développement des compétences disciplinaires, etc. (Kingsbury

et Tremblay, 2010).

Cette rétroaction devrait se faire à même la copie et peut prendre différentes formes, qui peuvent être combinées[2] : il est possible d'utiliser un code pour signaler les erreurs linguistiques, des propositions pour remplacer des impropriétés lexicales, des commentaires (écrits, qui pourraient même provenir d'une banque si l'évaluation est en format numérique, ou encore oraux) pour expliquer les maladresses discursives ou pour souligner les bons coups, etc.

Cela dit, il est déconseillé d'inonder la copie de traces : « […] il faut choisir les commentaires (les hiérarchiser en ordre d'importance), écrire les commentaires utiles qui ciblent quelques difficultés et donnent des pistes d'amélioration, et consacrer du temps en classe à revoir la correction » (Roberge et Roberge, 2015, p. 397-398). Pour être vraiment profitable, le commentaire mélioratif

> […] doit cibler quelque chose de « petit », faisable pour l'étudiant. Écrire à l'étudiant « Reprends ton paragraphe parce qu'il n'est pas clair » n'est pas aidant parce qu'aucune piste n'est proposée : l'étudiant ne sait pas ce qui n'est pas clair ni ce qu'il doit faire pour éclaircir ledit paragraphe, d'autant que la tâche à effectuer peut être titanesque pour lui (*ibid*., p. 398).

Au-delà des erreurs et autres écarts par rapport aux attentes, il importe aussi de relever ce qui est réussi, toujours en fonction de critères précis et connus de l'apprenant ou de l'apprenante; ce relevé et ces observations seront utiles pour porter un jugement global sur la maitrise de la compétence, modifiant ainsi le rapport à l'erreur. En effet, dans ce contexte, les erreurs ne sont plus des fautes honteuses, mais des *indicateurs*, tant pour l'enseignante ou l'enseignant que pour l'étudiante ou l'étudiant. Elles deviennent « un témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage » (Astolfi et collab., 1997, p. 87, cités dans Reuter, 2020, p. 68) et, ce faisant, une occasion d'améliorer ce processus. C'est cette approche que privilégie le comité d'expertes sur la maitrise du français au collégial, qui « encourage l'exploitation constructive de l'erreur ou des maladresses dans une approche dite réflexive » (Boivin, Chabot et Debeurme, 2022, p. 44).

Dans le même ordre d'idées, la chercheuse Anne Jorro rappelle le pouvoir de ce qu'elle nomme les « gestes évaluatifs » :

> Le fait de lire à haute voix un texte écrit par un élève pour souligner un élément d'inventivité constitue un geste de valorisation de la production écrite. […] De même, le fait de chercher avec l'élève la « solution » à un problème d'écriture tend à montrer l'implication de l'enseignant dans l'amélioration du texte et à montrer à l'élève que l'écriture constitue bien un travail sur lequel il est possible de réfléchir à plusieurs et de concevoir des possibilités de réécriture. Dans les situations d'écriture, les gestes d'autorisation (écoute des idées), de valorisation (reprise de ces idées) sont des gestes qui favorisent la régulation des apprentissages (2013, p. 115).

En optant pour une évaluation formative qui inclut des rétroactions constructives et des gestes de valorisation, le personnel enseignant contribue à l'enrichissement et au développement des compétences langagières de l'étudiante ou de l'étudiant, pour qui l'expérience sera sans doute plus formatrice qu'une simple sanction des erreurs. Cela demande un peu plus de temps, mais il faut le voir comme un investissement : on peut espérer qu'ainsi, l'étudiante ou l'étudiant s'améliorera et que sa maitrise des compétences langagières sera plus convaincante à la prochaine évaluation.

Évaluer des compétences toujours en développement

Si l'évaluation positive et constructive des compétences langagières est une avenue prometteuse, il reste encore à clarifier ce qu'on devrait enseigner et évaluer au collégial – et pourquoi le personnel enseignant de toutes les disciplines doit et peut le faire.

L'Office québécois de la langue française (OQLF) définit la compétence langagière comme un « ensemble d'habiletés et de connaissances liées au langage, permettant de comprendre et de produire différents discours », et rappelle que quatre habiletés s'y rattachent : la compréhension orale, l'interaction ou la communication orale, la compréhension écrite et la production écrite (OQLF, 2018). Si l'on attache autant

d’importance à la maitrise de l’écrit, c’est qu’au collégial, les étudiantes et étudiants doivent écrire dans tous les cours, ne serait-ce que pour témoigner de leurs apprentissages : « En dehors des cours de français consacrés à l’apprentissage de l’écriture, on fait écrire les élèves pour enregistrer des savoirs élaborés à l’oral, ou pour évaluer leurs connaissances […] » (Reuter et collab., 2013, p. 170).

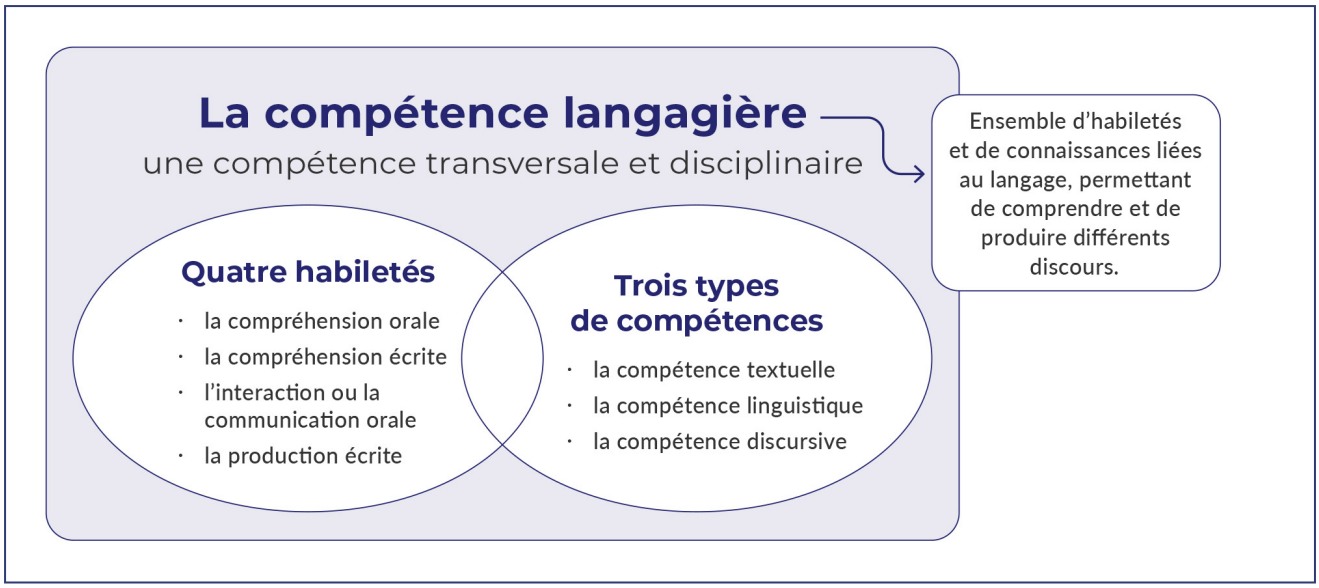


Figure 1

Représentation de la compétence langagière telle que la définit l’OQLF (2018), qui catégorise la langue en quatre habiletés et trois types de compétences

La compétence langagière englobe en outre trois types de compétences : linguistique, textuelle et discursive. Ces compétences sont *transversales* : elles sont « développées à travers les activités éducatives et les apprentissages des différentes matières, permettant d’exploiter ces acquis scolaires dans une diversité de situations, d’abord en classe, puis en dehors du cadre des cours ou des disciplines » (OQLF, 2006), et ce, tout au long du parcours scolaire – et même tout au long de la vie – en suivant trois étapes de développement : appropriation, intégration et enrichissement (Howe, 2023).



Figure 2

Étapes de développement d’une compétence (Howe, 2023)

À l’école, les élèves commencent à *s’approprier* la compétence linguistique, c’est-à-dire la connaissance des règles d’un code linguistique et la capacité à les appliquer, dès la première année du primaire et poursuivent cette appropriation au cours des cinq années suivantes. Au secondaire, les jeunes *intègrent* leurs apprentissages de la langue et, au collégial, *enrichissent* leur vocabulaire et apprennent à rédiger des phrases plus complexes. C’est du moins ce que l’on souhaite. Or, pour plusieurs personnes qui arrivent au collégial, l’intégration de la compétence linguistique est loin d’être terminée, ce qui rend l’enrichissement plus incertain. Les autres compétences langagières transversales se développent de la même manière, qu’il s’agisse de la compétence textuelle (structurer un texte standard, résumer un texte, connecter les parties du discours, rédiger une introduction, un paragraphe de développement, une conclusion, etc.) ou de la compétence discursive (construire une argumentation, mettre en page des textes écrits, structurer un discours en termes de cohérence, de style et de registre, entre autres) (OQLF, 2018).

Par ailleurs, « [é]crire dans le monde scolaire ne peut s'envisager comme une simple compétence transversale ou générique » (Reuter et collab., 2013, p. 171) puisque chaque discipline a ses propres pratiques langagières. Le processus dedéveloppement de la compétence langagière *disciplinaire* est toujours le même(appropriation, intégration et enrichissement) et s'amorce, dans plusieurs domaines,dès le primaire. Par contre, certains savoirs langagiers seront tout à fait nouveaux aucollégial, et les étudiantes et étudiants devront se les *approprier* au fur et à mesure quede nouvelles disciplines ou de nouveaux aspects d'une discipline leur serontenseignés. Elles et ils auront besoin d'aide pour s'approprier et intégrer les genres detextes propres à chaque discipline (rapport de laboratoire, rapport de stage,argumentaire de projet, analyse littéraire, etc.) ou à une future réalité professionnelle(curriculum vitæ, devis technique, etc.). Les cégépiennes et cégépiens devrontégalement apprendre le lexique disciplinaire[3] et développer ce que Boyer appelle,après Largy et Dédéyan, des « automatismes en écriture, non seulementorthographiques, mais aussi syntaxiques, lexicaux et textuels » (2016, p. 8), et ce,dans chaque discipline.

Cette perspective nous permet de mieux comprendre pourquoi les compétences langagières ne sont pas « maitrisées » par les jeunes qui arrivent au collégial, contrairement à ce qu'on tend à penser, et quel rôle le personnel enseignant du réseau collégial peut et doit jouer. D'une part, rien ne l'empêche d'évaluer des compétences développées et déjà mesurées aux cycles antérieurs. En évaluant des compétences antérieures sur une base continue, de manière constructive, le personnel enseignant assure l'intégration et le transfert de ces compétences – il contribue à leur développement, en somme. D'autre part, dans l'enseignement, l'accent pourra être mis sur les *nouvelles compétences*, comme l'appropriation du lexique et des caractéristiques textuelles et discursives de la discipline, et sur les exigences linguistiques propres à la discipline et à l'enseignement supérieur (*ibid.*)[4]. Il va de soi que ces nouvelles compétences devront être évaluées afin de soutenir leur apprentissage et de témoigner des acquis.

Se mobiliser et se concerter

Comment déterminer quelles compétences seront enseignées et évaluées? D'abord, il

est essentiel que le personnel enseignant d'une même discipline, d'un même programme, voire d'un même établissement développe une vision commune de ce qu'il entend par « compétence langagière ». En s'appuyant sur leur expertise disciplinaire, les enseignantes et enseignants du département ou du programme se mettront ensuite d'accord sur leurs attentes, sur les habiletés et les compétences langagières à enseigner et à évaluer ainsi que sur les façons de le faire. Un examen de celles enseignées au secondaire (notamment dans la discipline, le cas échéant) aidera l'équipe enseignante à savoir à quoi s'attendre et ce sur quoi elle devrait pouvoir miser, d'entrée de jeu. L'analyse des devis du collégial, quant à elle, permettra d'identifier les éléments de compétence et les critères de performance qui concernent les quatre habiletés et les compétences linguistique, textuelle et discursive[5]. On gagnera également à prendre en compte les attentes de la société et du marché du travail, qui sont interprétées dans les buts de la formation générale et qui sont précisées dans le profil de sortie de chaque programme.

Il s'agira ensuite de s'assurer que les compétences langagières transversales et disciplinaires seront enseignées explicitement, puis qu'elles seront évaluées de manière constructive et cohérente (en respectant le cycle appropriation-intégration-enrichissement), et enfin que ces choix pédagogiques seront inscrits dans les politiques départementales d'évaluation des apprentissages, dans les plans-cadres et dans les plans de cours. D'ailleurs, pour favoriser l'harmonisation des modalités d'évaluation des compétences langagières, l'équipe de repfrans du cégep de la Gaspésie et des Iles, qui compte quatre campus, a produit en 2016 une trousse en vue de l'adoption de modalités départementales pour évaluer la langue[6].

L'évaluation et l'actualisation des programmes sont des occasions propices à ce genre de réflexion collective. Dans son avis *Formation collégiale. Expérience éducative et nouvelles réalités*, le Conseil supérieur de l'éducation recommande d'ailleurs aux collèges de « favoriser la concertation et la mobilisation autour de l'intégration des compétences communes, de l'enrichissement de la culture générale et de la pratique de l'interdisciplinarité dans les programmes d'études, par exemple lors [de telles] démarches » (2021, p. 119). Une journée pédagogique organisée par le collège, par l'équipe-programme ou par le département offre également la possibilité de se pencher sur le développement des compétences langagières, tant d'un point de vue transversal que disciplinaire. Il va de soi que toute démarche concernant les modalités d'évaluation

et de valorisation des compétences langagières devrait être appuyée par la direction du collège et, plus concrètement, par une politique d'évaluation des apprentissages (PIEA) comprenant des orientations suffisamment claires pour soutenir le personnel enseignant dans ses décisions. Le collège gagnera aussi à proposer régulièrement aux enseignants et enseignantes (par exemple tous les deux ans) une formation sur le développement et l'évaluation des compétences langagières des étudiantes et étudiants.

Nous le disions dans notre article précédent : c'est à un réel changement de perspective que nous convie l'adoption de modalités d'évaluation positive. Combinée à l'évaluation critériée, à l'évaluation formative et à la rétroaction constructive, elle constitue un levier intéressant pour le développement des compétences langagières et pour la valorisation de la langue française. En amont, les enseignantes et enseignants ont avantage à se mobiliser et à se concerter pour convenir des compétences attendues à l'arrivée au collégial, identifier celles à développer, puis déterminer les stratégies d'enseignement ainsi que les critères et les modalités d'évaluation de ces compétences. La cohérence et la constance du message et des interventions bénéficieront autant au personnel enseignant qu'à l'étudiante et à l'étudiant.

RÉFÉRENCES

BÉLEC, Catherine (2016). « La rétroaction multitype. Corriger des rédactions : quand la combinaison de différents types de rétroactions aide nos étudiants… et nous simplifie la vie », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n^{o} 2, hiver, p. 20-26. Également disponible en ligne : https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37451/belec-29-2-2016.pdf.

BOIVIN, Marie-Claude, Lison CHABOT, et Godelieve DEBEURME

(2022). *La maitrise du français au collégial : le temps d'agir.* [En ligne], Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, 85 p. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Rapport-maitrise-francais-collegial.pdf] (Consulté le 6 mars 2024).

BOYER, Priscilla (2016). « Enseigner à écrire : une responsabilité partagée entre les professeurs de toutes les disciplines », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n^{o} 1, p. 7-12. Également disponible en ligne : https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35696/Boyer_30_1_2016.pdf.

CAYOUETTE, France (2021). « S'engager ensemble pour la langue : le bilan du Cégep de la Gaspésie et des Îles après sept ans de travail d'équipe », [En ligne], *Correspondance*, vol. 26, n^{o} 7. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/sengager-ensemble-pour-la-langue-le-bilan-du-cegep-de-la-gaspesie-et-des-iles-apres-sept-ans-de-travail-dequipe/] (Consulté le 6 mars 2024).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2021). *Formation collégiale. Expérience éducative et nouvelles réalités*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur, Québec, Le Conseil, 192 p. Également disponible en ligne : https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/05/50-0553-AV-college-experiences-et-nouvelles-realites-2.pdf.

HOWE, Robert (2023). « L'actualisation de programmes centrée sur le développement de compétences : entrevue avec Robert Howe », *Éductive*, [En ligne]. [https://eductive.ca/ressource/lactualisation-de-programmes-centree-sur-le-developpement-de-competences-entrevue-avec-robert-howe/] (Consulté le 19 décembre 2023).

JORRO, Anne (2013). « L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVIII, n^{o} 1, p. 107-116.

Également disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-107.htm.

KINGSBURY, Fanny, et Jean-Yves TREMBLAY (2010). « Des entraves à l'évaluation de la langue par l'ensemble des professeurs », [En ligne], *Correspondance*, vol. 15, n^{o} 4. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-maitrise-de-la-langue-et-si-tout-le-monde-sy-mettait/des-entraves-a-levaluation-de-la-langue-par-lensemble-des-professeurs/] (Consulté le 6 mars 2024).

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (2018). « Compétence langagière », [En ligne], *Vitrine linguistique*. [https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26544248/competence-langagiere] (Consulté le 6 mars 2024).

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (2006). « Compétence transversale », [En ligne], *Vitrine linguistique*. [https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8357966/competence-transversale] (Consulté le 6 mars 2024).

PELLETIER, Julie (2018). « De la parole aux actes : intégrer la compétence à produire des écrits professionnels dans un programme », [En ligne], *Correspondance*, vol. 23, n^{o} 7. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/de-la-parole-aux-actes-integrer-la-competence-a-produire-des-ecrits-professionnels-dans-un-programme/] (Consulté le 6 mars 2024).

REUTER, Yves (2020). « La question de l'erreur – éléments pour un débat », *Recherches en didactiques*, n^{o} 29, p. 65-77. Également disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2020-1-page-65.htm.

REUTER, Yves, et collab. (2013). « Pratiques langagières », dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2013, p. 169-174.

ROBERGE, Julie (2009). « Corriger des productions écrites : qu'est-ce qui profite le plus aux élèves? », *Pédagogie collégiale*, vol. 23, n^{o} 1, p. 27-34. Également disponible en ligne : https://cdc.qc.ca/ped_coll/v23/roberge-23-1.pdf.

ROBERGE, Julie, et Julie ROBERGE (2015). « Stratégies de correction des productions écrites dans toutes les disciplines », dans LEROUX, Julie Lyne (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) et Chenelière Éducation, p. 377-414.

1 Voir l'annexe I du rapport *La maitrise du français au collégial : le temps d'agir*, intitulée « Référentiel de compétences langagières pour le collégial ». Dans son rapport déposé au ministère de l'Enseignement supérieur, le comité d'expertes réitère la pertinence du référentiel et recommande que celui-ci « soit connu dans les collèges, tant du personnel enseignant que des directions concernées » (*ibid*., p. 59). [Retour]

2 À propos de la rétroaction sur des productions écrites, voir Bélec (2016) et Roberge (2009). [Retour]

3 D'ailleurs, selon Boyer, « […] les professeurs ont tendance à sous-estimer la difficulté des étudiants à comprendre le sens des mots, en particulier les mots spécifiques à la discipline. Les plus difficiles ne sont pas nécessairement les plus méconnus ou les plus spécialisés. Au contraire, ce sont généralement ceux qui ont un usage courant dans la vie de tous les jours, mais un ou plusieurs sens différents sur le plan scientifique, selon les théories qui les sous-tendent. C'est le cas, par exemple, des concepts d'électricité, de gravité, de population, de sujet, de nation et même de phrase. Les étudiants sont persuadés d'en comprendre le sens, alors que ce n'est pas tout à fait le cas. Il est possible de les aider à s'approprier ce lexique, ne serait-ce qu'en précisant le sens des mots pendant les cours, en leur fournissant un petit glossaire avant les lectures obligatoires et en les questionnant à leur propos. Il est important de contextualiser les mots dans des phrases, car cela les rend plus signifiants et donne des indications aux étudiants quant aux cooccurrences possibles » (2016, p. 9). [Retour]

4 Pour l'enseignement et l'évaluation des genres de textes en usage dans différentes disciplines, le matériel *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique* du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) est une précieuse ressource. [Retour]

5 Un exemple de démarche pour intégrer les compétences à produire des écrits professionnels dans le programme *Techniques policières* a été décrit dans un article de *Correspondance* (Pelletier, 2018). [Retour]

6 Cette trousse a été produite dans le cadre d'une démarche globale de développement et d'évaluation des compétences langagières dans toutes les disciplines, qui a fait l'objet d'un article dans *Correspondance* (Cayouette, 2021). [Retour]



Catherine Paradis

Animatrice du Réseau Repfran et conseillère aux affaires éducatives à la Fédération des cégeps